



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Mayara de Oliveira Tavares

“Há muito folclore em torno das avaliações”. Percepções dos gestores sobre as
avaliações em larga escala no Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr.
Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Rio de Janeiro
Setembro de 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

“Há muito folclore em torno das avaliações”. Percepções dos gestores sobre as
avaliações em larga escala no Rio de Janeiro

Mayara de Oliveira Tavares

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Rio de Janeiro
Setembro de 2015

A Deus,por ter preparado tudo antes que eu pudesse imaginar,e a minha família pelo enorme carinho durante esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Desde o início da minha formação acadêmica, até este momento, me ajudou o Senhor. Agradeço a ele por ter me dado esta oportunidade e por me direcionar a caminhos que eu não poderia imaginar ou sonhar.

Agradeço aos meus pais, Carla e Ricardo, por me apoiar e me acreditarem em mim, mesmo quando pensei em desistir, pelo amor incondicional e pelo carinho. À minha irmã Natália, por ser minha amiga e que muitas vezes me consolou, dizendo que daria tudo certo, obrigada irmã pela confiança. Amo vocês imensamente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato, agradeço pela enorme paciência e amizade e por ter acreditado em mim durante estes três anos e meio. As muitas conversas e broncas me tornaram uma pessoa mais responsável, porém continuo sendo atrasada!

Agradeço a Prof. Dra. Ana Prado por me ajudar em orientações, dicas e conversas. Nunca me esquecerei como meu trabalho da JIC era parecido com o vulcão de comida do seu irmão! Aquilo me ajudou muito.

Agradeço aos integrantes que compõem o grupo de pesquisa do qual faço parte, em especial: Amanda Moreira (meu consolo), Rebeca Fagundes, Fabiano Cabral, Thaynara Costa(muito deste trabalho foi com sua ajuda), Laura Mazzola, Puá Batista, Natalia Lima, Maitê Almeida, Marlies Bengio e Wânia Balacciano. Vocês tornaram as minhas quintas-feiras mais divertidas e alegres.

Aos professores da UFRJ, obrigada pelo conhecimento compartilhado e pelo maravilhoso convívio.

As queridas amigas que me acompanharam durante estes cinco anos de graduação:

Aline Cristina, Jeane Ribeiro, Fabiane Fernandes, Gisele Borisff e Joana Fontoura. Meninas que bom ter vocês ao meu lado. Os lanches, risadas e brincadeiras foram fundamentais na minha formação.

Agradeço ao meu namorado Hendryo Conrado Xavier pela paciência, compreensão e pelo imenso carinho. Obrigada por ser meu amigo e por me encorajar a continuar perseverando. Amo você.

Por fim, queria agradecer a todos que não citei, mas que estiveram comigo presente nesta caminhada. Obrigada pelo carinho, pelas orações e compreensão.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES	6
LISTA DE TABELAS.....	7
RESUMO	8
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
CAPITULO I- AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA	11
1.1 Contextualização histórica das avaliações externas em larga escala no contexto brasileiro.....	11
1.2 A literatura sobre as avaliações externas e os argumentos favoráveis.	15
1.3 A literatura sobre as avaliações externas e os argumentos contrários.	17
1.4 - Estudos sobre efeitos e impactos das avaliações externas no cotidiano escolar.....	18
CAPÍTULO II- METODOLOGIA	20
CAPÍTULO III- CURSO DE FORMAÇÃO COMPREENSÃO E USO DE INDICADORES EDUCACIONAIS	22
CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS DADOS	25
4.1.1 Perfis dos cursistas e seus posicionamentos iniciais.....	26
4.2 Os encontros e as mudanças de perspectiva dos gestores durante o curso	33
4.3 As percepções dos gestores ao final do curso	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	44

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC- Avaliação Nacional de Rendimento escolar

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Bibliografia do módulo I.....	23
Tabela 2: Bibliografia do módulo II.....	24
Tabela 3: Bibliografia do módulo III	25
Tabela 4: Perfis dos cursistas	26
Tabela 5: Posicionamento dos cursistas- grupos focais	27
Tabela 6: Posicionamento dos cursistas durante os grupos focais e ao final no questionário de autoavaliação.....	39

RESUMO

TAVARES, M. O. *“Há muito folclore em torno das avaliações”* Percepções dos gestores sobre as avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

A proposta deste trabalho monográfico é contribuir para o debate acadêmico sobre os sistemas de avaliação em larga escala e os efeitos das avaliações externas no cotidiano escolar. Nosso foco está direcionado para as percepções de gestores de escolas municipais do Rio de Janeiro que optaram por participar de um curso de formação para o uso de indicadores educacionais, promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo projeto Observatório da Educação. Durante o trabalho apresentaremos as percepções dos gestores sobre os sistemas de avaliação em larga escala antes do início do curso; descreveremos os processos de relativização das percepções iniciais ocorridos no decorrer do curso e compararemos as percepções iniciais com as percepções dos gestores ao final do curso. Os dados empíricos que sustentam nossa argumentação foram mapeados com dois grupos focais, realizados na primeira aula do curso; observações etnográficas feitas no decorrer do curso; e um questionário de avaliação, preenchido pelos gestores ao final do curso. O curso formou de 2012 a 2014 cinco turmas, com um total de 85 gestores. Para este trabalho, iremos analisar a turma do segundo semestre de 2013, que contou com 20 gestores participantes, sendo: (i) 12 diretores, (ii) 2 diretores adjuntos; e (iii) 6 coordenadores pedagógicos. A escolha em trabalhar com esta turma se deu devido a minha participação como bolsista na turma de 2013.2.

Palavras-chave: Sistemas de avaliação em larga escala; indicadores educacionais; gestão escolar; desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho monográfico faz parte de um projeto denominado “indicadores de desempenho e cotidiano escolar: uma proposta de análise da visão dos professores e gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre as avaliações externas dos sistemas educacionais”. Ele está incorporado em um projeto maior, denominado Observatório Educação e Cidade¹, no qual se insere o Curso de Formação para Compreensão e Uso dos indicadores educacionais produzidos com base nas avaliações externas, que são implementadas pelos governos Federal e Municipal. O curso foi organizado para os gestores da rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais- LaPOPE da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A proposta deste trabalho é descrever e analisar as percepções dos gestores da rede municipal do Rio de Janeiro que optaram por participar do Curso de Formação. Como apontam os estudos realizados por Coelho (2008), a discussão sobre os problemas da educação básica no Brasil tem tido destaque nos últimos anos, principalmente após a divulgação mais ampla dos indicadores, sistematizados a partir das informações produzidas pelo sistema de avaliação externa em larga escala. Nesse sentido, o trabalho pretende compreender: i) as percepções dos gestores das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro - que optaram por participar de um curso de formação - sobre os sistemas de avaliação externa em larga escala e seus indicadores. Pretendemos entender as percepções dos cursistas sobre os sistemas de avaliações externas e seus indicadores no início e após a participação no Curso de Formação Compreensão e Usos dos indicadores educacionais. Nossa hipótese é que o curso de formação pode promover mudanças nas percepções dos gestores sobre as avaliações externas. Essas mudanças podem estar relacionadas aos aspectos técnicos e aos possíveis efeitos causados pelas avaliações no cotidiano da gestão escolar.

A escolha por este tema surgiu após minha participação como bolsista na turma do segundo semestre do ano de 2013, do Curso de Formação Compreensão e Uso dos Indicadores Educacionais. É importante destacar que o acompanhamento das aulas e da interação entre os gestores, além de uma avaliação do curso, já faziam parte da proposta do curso. O interesse em analisar as perspectiva dos gestores, se deu após observar o interesse pelos mesmos em participar do curso, com justificativa de que esta temática é

¹ Financiado pela CAPES

algo novo e diferente. Também percebemos que os gestores não sabiam como articular as informações e dados disponibilizados pelas avaliações para o planejamento e a gestão escolar.

Para elaboração deste trabalho utilizamos três instrumentos para coletar os dados são eles: i) grupo focal; ii) observações etnográficas e; iii) questionário de autoavaliação e avaliação do curso. Os instrumentos foram utilizados de forma simultânea. Antes do início das aulas do curso, foram realizados dois grupos focais, com o objetivo de coletar percepções iniciais dos cursistas; após isto, durante os três módulos do curso, foram realizadas as observações etnográficas, para descrever as interações e possíveis mudanças de percepções entre os gestores e; ao final do curso foi aplicado um questionário final de autoavaliação e avaliação do curso para mapear sugestões, opiniões e possíveis mudanças de percepções. É interessante observar que cada um dos instrumentos utilizados durante o curso nos possibilitou coletar informações múltiplas, o que amplia nossas possibilidades analíticas. .

A frase “*Há muito folclore em torno das avaliações*”, presente no título deste trabalho, foi escrita por um dos gestores participantes do curso no questionário final de autoavaliação e avaliação do curso. Ela representa uma mudança de perspectiva de um gestor que inicialmente se dizia contrário às avaliações externas em larga e escala. É importante destacar que o curso não tinha o objetivo de tornar os gestores favoráveis às avaliações externas. A proposta era permitir que eles compreendessem as justificativas educacionais para a existência das avaliações, assim como os aspectos técnicos relacionados aos sistemas de avaliação. Quando mapeamos suas percepções no início, durante e no final do curso, pretendíamos saber se havia ocorrido alguma mudança e, caso tivesse ocorrido, qual teria sido o momento do curso que teria despertado essa mudança de perspectiva.

Sobre a organização deste trabalho monográfico, ele está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo busca descrever a consolidação do sistema nacional de avaliação educacional no Brasil, além de sistematizar a literatura sobre as avaliações externas. O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados que sustentam as análises aqui apresentadas. O terceiro capítulo apresenta a descrição detalhada do Curso de formação Compreensão e Uso dos indicadores educacionais. Nele, apresento a proposta do curso e toda a logística envolvida no processo de formação. No quarto capítulo, analiso as percepções e perspectivas dos

cursistas antes, durante e ao final do curso. No quinto e último capítulo realizo as considerações finais que sintetizam os resultados obtidos e observados.

CAPITULO I- AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

Este capítulo descreve a construção dos sistemas de avaliação educacional no Brasil. Esse debate é realizado com base no mapeamento da literatura sobre os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil.

1.1 Contextualização histórica das avaliações externas em larga escala no contexto brasileiro.

A criação dos sistemas de avaliação externa no Brasil está articulada às políticas educacionais posteriores à década de 80 do século passado. A partir desse período, há um progressivo consenso sobre a divisão de responsabilidades relacionadas à educação básica entre a Federação, os Estados e os Municípios. Nesse sentido, também se entende que o Estado precisaria criar mecanismos para que pudesse acompanhar o desempenho dos sistemas educacionais e, ao mesmo tempo, propor políticas que tivessem o foco estabelecido a partir de demandas específicas relacionadas à educação básica.

Esse debate, embora tenha sido ampliado na década de 90 do século passado, não é tão recente. Segundo Saviani (2008), a constituição de 1934 já apontava a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação que pudesse coordenar e supervisionar o sistema educacional brasileiro.

Em busca de consolidar a supervisão e a coordenação do sistema educacional brasileiro, no final da década de 80 e durante a década de 90 houve iniciativas de implementação das avaliações externas em larga escala no Brasil. Organizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo levantamento de informações para o Ministério da Educação (MEC), as avaliações externas são apresentadas como instrumentos importantes para o monitoramento do processo educacional das escolas brasileiras.

Tal demanda de monitoramento do processo educacional pode ser observada inicialmente em 1987, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), cujo objetivo era avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste (EDURURAL), conforme descrito por Bonamino (2002). Em 1990, baseando-se em modelos internacionais de avaliações sistemáticas e padronizadas, o MEC decidiu transformar o então SAEP no Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), o expandido como um sistema de avaliação nacional.

De acordo com Bonamino (2002), a institucionalização do SAEB, pode ser compreendida como um processo para a garantia do desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance nas instituições escolares, ou seja, uma avaliação de abrangência nacional com capacidade para prover informações sobre a educação básica do Brasil de forma longitudinal. A proposta é induzir análises educacionais em longo prazo e ações que promovam melhoria na qualidade de ensino ofertado.

Após modificações iniciais da metodologia, com a construção dos testes padronizados e análises de resultados, baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), e das séries/anos avaliados pelos testes, a consolidação do SAEB aconteceu na década de 1995. Sua aplicação foi realizada de forma amostral, incorporando em suas análises os alunos matriculados na rede pública e privada e que estavam cursando 4ª e 8ª série (5º e 9º ano do Ensino Fundamental) e o 3º ano do Ensino Médio. As disciplinas avaliadas foram de Língua Portuguesa e Matemática. Até 1995, os questionários que os diretores, professores e alunos respondiam incorporavam questões que contemplavam fatores intra-escolares, a partir deste ano, os questionários começaram a contemplar características socioeconômicas e culturais

Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio foram avaliados nas disciplinas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

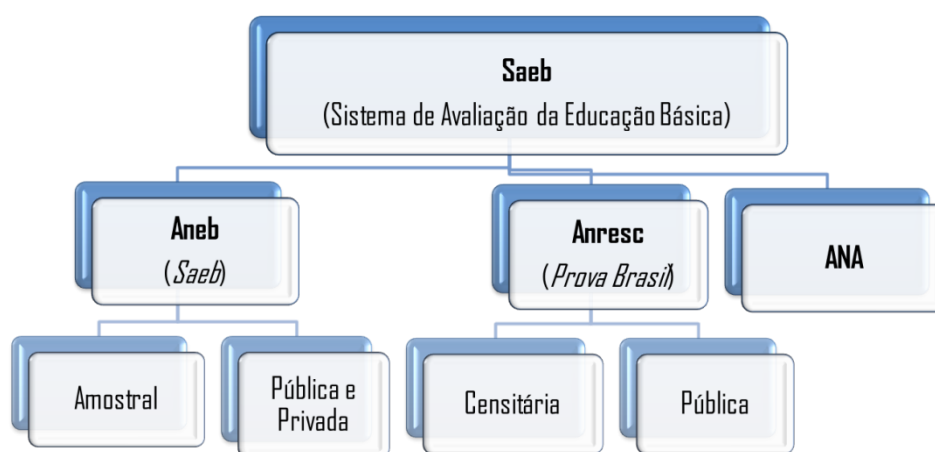
Em 2005 houve uma reformulação no SAEB que consta na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Com base nesta Portaria, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações externas em larga escala aplicadas de forma bienal. São elas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Vale destacar que desde 2003 o SAEB coleta também informações socioeconômicas dos alunos, professores e diretores, além de informações sobre a parte estrutural e material da

escola. Como instrumento para o levantamento destas informações, utiliza-se o censo escolar e questionários próprios destinados a cada profissional da escola de acordo com a sua função exercida.

“O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”. (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico> acessado em 07 de maio de 2015)

Vale ressaltar que inicialmente, na década de 1990, o SAEB era a nomenclatura do teste padronizado da avaliação externa. Atualmente, como já foi descrito acima, sua organização se modificou, o SAEB passou a ser a nomenclatura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil. A imagem abaixo ilustra a nova organização do Sistema Nacional de Avaliação. Ela foi criada com base nas informações disponibilizadas no site do INEP.

Figura 1: Organização do Sistema Nacional de Avaliação Educacional Básica no Brasil



Fonte: elaboração própria

A figura 1 ilustra a organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Existem três grandes avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a

Avaliação Nacional de Rendimento escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil; e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

A ANEB é uma avaliação amostral, aplicada em escolas pertencentes à rede pública e privada de ensino, em áreas urbanas e rurais com alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Desde 2013, a ANEB afere as disciplinas de português e matemática para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Além dessas disciplinas, para 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, foi incorporada a avaliação da disciplina de Ciências.

A ANRESC é uma avaliação censitária. Aplicada aos alunos pertencentes às escolas públicas urbanas e rurais do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Desde 2013 as disciplinas aferidas nesta avaliação são: português e matemática. Na edição de 2013 a ANRESC incorporou, de forma experimental, o teste da disciplina de ciências naturais para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que as escolas rurais foram incluídas no Sistema de Avaliação Nacional na edição da Prova Brasil de 2011. Um dos critérios adotados é de que as turmas avaliadas, nestas escolas, possuam mais de 20 alunos.

Com vista a um controle e monitoramento do sistema educacional brasileiro, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em 2007 cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utilizando as avaliações externas ANRESC e ANEB. O indicador é calculado, segundo o site do INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar (fluxo) obtidos no Censo Escolar e média do rendimento obtido nas avaliações da ANEB, para as unidades escolares da federação do país, e na ANRESC, para unidades escolares dos municípios. Um dos motivos da respeitabilidade do IDEB, como um indicador da qualidade da educação brasileira, segundo Soares (2013), é o fato de ser possível agregar, em um único indicador, as medidas de desempenho e de rendimento escolar, informações fundamentais para uma análise do sistema educacional.

Atualmente, além de ser incumbência da União em avaliar o sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) define este dever como atributo dos Estados e Municípios. Todas as instâncias têm o dever de supervisionar e avaliar seus sistemas de ensino.

Após a descrição do contexto histórico sobre as avaliações externas em larga escala no Brasil, iremos apresentar o debate acadêmico mais específico sobre avaliações em larga escala. O primeiro passo foi sistematizar a literatura existente. Ao mapearmos o

debate acadêmico, foi possível perceber a existência de três linhas argumentativas. São elas:

- I. Estudos que sustentam argumentos contrários aos sistemas de avaliação; aqueles que defendem que a avaliação externa fere a autonomia do docente, limitando e engessando o trabalho docente, já que este precisará trabalhar os conteúdos que serão cobrados nos testes padronizados.
- II. Estudos que sustentam argumentos favoráveis aos sistemas de avaliação, ou seja, aqueles que reconhecem as avaliações e seus indicadores como instrumentos importantes para a gestão escolar e para as práticas docentes dos professores.
- III. Estudos que observam as percepções e usos dos indicadores educacionais por gestores, aqueles que estão interessados em mapear e analisar as percepções dos gestores e como estes se apropriam dos resultados das avaliações externas.

O foco de nosso trabalho se encontra na terceira linha de estudos e o mesmo se propõe, mais especificamente, analisar percepções dos gestores e os efeitos das avaliações externas no cotidiano escolar. A seguir iremos abordar e descrever as três linhas argumentativas que mapeamos no debate acadêmico sobre as avaliações externas em larga escala.

1.2 A literatura sobre as avaliações externas e os argumentos favoráveis.

Após a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, houve um crescimento considerável de produções acadêmicas em torno desta temática. Ao analisar tal literatura, observamos a presença de estudos que pontuam argumentos favoráveis aos sistemas de avaliação em larga escala como, por exemplo, o reconhecimento destas avaliações como instrumento para a elaboração de políticas públicas educacionais.

Sendo assim, um dos pontos sustentados pelos autores que fazem parte dessa linha argumentativa é a utilização destas avaliações como um instrumento diagnóstico para o embasamento e criação de políticas públicas educacionais, que visam melhorar a qualidade da educação básica (KLEIN; FONTANIVE, 2009). Os autores indicam

também, que tais políticas devem ser baseadas em metas realistas e indicadores mensuráveis, desta forma as avaliações externas em larga escala e seus indicadores são instrumentos que fornecem dados e informações que possibilitam o acompanhamento da eficácia de uma política pública educacional.

Outro argumento favorável aos sistemas de avaliação, pontuado por esta linha argumentativa é que a expressão concreta do direito de aprender passa a ser evidenciada com a criação de indicadores de qualidade educacional, como o IDEB (SOARES; XAVIER, 2013). Porém, os autores também indicam que estes indicadores de qualidade educacional possuem limitações e podem trazer consequências indesejáveis, como por exemplo, sua utilização como medida única de qualidade sem uma contextualização geral das instituições escolares.

Apesar de pontuar algumas limitações dos indicadores educacionais e de suas avaliações externas, Soares e Xavier (2013) frisam a importância de transformar estes instrumentos em um processo de reflexão interno das escolas por parte dos docentes na busca de melhores práticas pedagógicas que resguardecem o direito de aprender aos seus alunos.

Outro ponto que observamos na literatura é a constatação de que os sistemas de avaliação impulsionam os gestores dos sistemas de ensino a buscarem novos delineamentos que tentem articular a avaliação externa em larga escala com a autoavaliação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Ou seja, as avaliações acabam sendo um instrumento para os gestores e professores repensar em suas práticas pedagógicas e assim incorporarem este novo instrumento avaliativo no cotidiano escolar. Além disso, os autores destacam a importância da utilização destes instrumentos como fontes de informações de dados educacionais.

Os argumentos e autores pontuados nesta linha não compreendem os sistemas de avaliação em larga escala como algo acabado e totalmente eficaz, mas sim em construção; dessa forma sustentam que mesmo com suas limitações e possíveis consequências indesejáveis, as avaliações externas em larga escala e seus indicadores são instrumentos importantes para a gestão escolar, pois fornecem dados educacionais mensuráveis. Elas também são importantes para as práticas pedagógicas dos docentes, pois viabilizam informações sobre as dificuldades do corpo discente no conteúdo escolar.

1.3 A literatura sobre as avaliações externas e os argumentos contrários.

A segunda linha argumentativa que mapeamos na literatura sobre as avaliações externas é composta por autores que sustentam argumentos contrários aos sistemas de avaliação. Um dos argumentos que estes estudos pontuam é que a avaliação e seus indicadores são instrumentos que reafirmam, cada vez mais, a regulação e administração gerencial e competitiva do Estado avaliador dentro das instituições escolares (Coelho, 2008). Com isto, segundo a autora, o Estado se distancia cada vez mais da sua função de bem-estar social e de prestação de serviços educativos, para se tornar um Estado avaliador e de autorregulação.

Outro ponto é que as avaliações externas e seus indicadores fazem um movimento de responsabilização unidirecional à escola e aos seus profissionais pelos resultados obtidos, não levando em consideração a influência do contexto social de cada instituição escolar (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013). Desta forma, os autores colocam que a utilização de testes padronizados e indicadores para fazer um retrato fidedigno sobre a qualidade educacional é algo perigoso, pois estes não se apropriam de questões sociais que vão além da escola.

Em seus primeiros estudos, Freitas (2003) afirmou que a utilização de avaliações externas para a criação de políticas públicas é na verdade uma conversão de propostas liberais de responsabilização e privatização do que é público. Além disso, o autor afirma que os sistemas de avaliação em larga escala fazem parte de um projeto liberal hegemônico, no qual os resultados de desempenhos dependem apenas do esforço pessoal do indivíduo.

Observamos também que os autores desta linha argumentativa ressaltam que as avaliações externas impactam tanto o trabalho pedagógico quanto ao currículo escolar. Isto acontece quando os professores começam a pensar em seu trabalho pedagógico sob a lógica da competitividade e em uma perspectiva “*conteúdista*”, baseando-se apenas nos conteúdos mínimos estabelecidos pelas avaliações externas (FREITAS, 2004). A ideia dos autores é que essa proposta limita e engessa o trabalho pedagógico, já que o docente precisa contemplar todo o conteúdo exigido das disciplinas aferidas nas avaliações externas em larga escala, sem a possibilidade de usufruir de sua autonomia em ensinar aquilo que deseja aos alunos (FREITAS, 2004).

É interessante destacar que os primeiros artigos, dos autores que sustentam argumentos contrários às avaliações externas em larga escala, negavam as mesmas

como um possível instrumento para coleta de dados e informações educacionais, pois estas não abrangiam segundo estes autores, a questão socioeconômica dos alunos.

Porém, observamos que gradativamente, estes mesmos autores, no decorrer de suas publicações, tendem a pontuar as avaliações de forma diferente como inicialmente. Os autores começam a identificar as avaliações externas em larga escala, como um instrumento importante na busca da qualidade educacional fornecendo dados e informações úteis ao corpo docente da escolar, contudo não concordam como os resultados de desempenho das escolas são divulgados pela mídia, além de questionarem se estas avaliações dão conta aos fatores externos ao do desempenho, como a questão socioeconômica. (ALMEIDAS, DALBEN E FREITAS, 2013).

Os autores que seguem esta linha argumentativa contrária às avaliações externas, como já foram citados anteriormente neste subcapítulo, não legitimam as avaliações externas e seus indicadores como instrumentos válidos para compreender a situação educacional do Brasil. Para estes autores, deveriam ser adotados outros mecanismos que não interferissem no cotidiano escolar, na autonomia dos docentes, e que não gerassem uma responsabilização dos professores. Contudo, os autores que incorporam esta linha argumentativa, não indicam ou sugerem, em seus estudos, outros instrumentos que possam coletar dados educacionais.

1.4 - Estudos sobre efeitos e impactos das avaliações externas no cotidiano escolar.

A terceira linha argumentativa que indicamos ao mapear o debate acadêmico em torno dos sistemas de avaliação, diferentemente das outras duas já descritas acima, tem como objetivo de pesquisa observar e analisar as percepções e usos dos indicadores educacionais por parte dos gestores, e como estes se apropriam destes resultados no cotidiano escolar. Estes estudos se propõem a analisar as percepções dos docentes em torno da temática dos sistemas de avaliação em larga escala, utilizando questionários, grupos focais, observação participante, entre outros instrumentos, que possibilitem mapear as percepções destes sujeitos.

Nestes estudos, foi possível perceber que não há uma negação total às avaliações externas e seus indicadores por parte dos docentes, sendo vistas pelos mesmos como um instrumento importante para a mudança de práticas pedagógicas. No estudo de Carvalho e Macedo (2011), cujo objetivo era observar os discursos dos professores alfabetizadores no Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de

Minas Gerais) e os possíveis impactos deste programa na prática docente, os autores observaram que para os professores alfabetizadores, com a chegada das avaliações externas de alfabetização, foi preciso reformular suas práticas pedagógicas para atender a demanda dos testes padronizados. Em seus discursos, descritos por Carvalho e Macedo, os professores disseram que tiveram que reformular suas práticas pedagógicas, mudando de um ensino baseado na “*decoreba*”, para um ensino que “*leve o aluno a pensar*”.

É possível perceber, a partir do estudo de Carvalho e Macedo (2011), que com a chegada do Proalfa e suas avaliações externas houve mudança nas práticas dos docentes. O ensino deixou de ser baseado na *decoreba* para se tornar um ensino baseado na expectativa de que os alunos aprendam e passem a pensar com base naquilo que aprenderam.

Outro ponto que gostaríamos de destacar nesta linha argumentativa é a confirmação por parte dos gestores educacionais de que as avaliações externas em larga escala já fazem parte do cotidiano escolar. Rosistolato e Viana (2013), com base em seis entrevistas em profundidade realizadas com gestores da educação básica que trabalham na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, observaram que as avaliações externas estão presentes já no cotidiano escolar, e que nenhum dos gestores ignorou os reflexos das mesmas em suas atividades profissionais.

Em relação ao impacto destas avaliações externas no cotidiano escolar, Rosistolato e Prado (2014), com base em oito grupos focais com profissionais da educação dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, observaram que apesar de ser um evento extraordinário à escola, ou seja, fora do universo escolar, as avaliações externas ao mesmo tempo vêm de forma progressiva transitando para o mundo ordinário da escola. Além disso, Rosistolato e Prado (2014) observaram a presença de narrativas, por parte dos professores, que indicam que os mesmos apontam que com a chegada das avaliações externas em larga escala e das metas estipuladas nestas provas, puderam perceber que a escola não estava ensinando tanto quanto deveria, e que com a presença de metas mais claras estabelecidas, houve uma melhor organização no trabalho pedagógico.

Os autores Rosistolato e Prado (2014) indicam também incongruências nas falas dos profissionais de educação sobre as avaliações externas. Foram observados equívocos técnicos quanto à interpretação dos dados e desenhos das avaliações. Houve também dificuldades para definirem o que seria uma avaliação externa. Tais dados já

antecipam um achado deste trabalho monográfico, e que será explorado nas análises, sobre as dificuldades técnicas do desenho das avaliações externas em larga escala, por parte dos gestores, e uma não negação total a estes instrumentos. Antes disto, no entanto, iremos apresentar a metodologia que foi utilizada para mapear e analisar as percepções dos gestores da rede municipal do Rio de Janeiro, que participaram do curso de formação compreensão e uso dos indicadores educacionais no segundo semestre de 2013.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

No curso de formação compreensão e uso dos indicadores educacionais do segundo semestre de 2013, que será descrito no capítulo seguinte, foram realizados: (i) dois grupos focais para mapear as percepções e conhecimentos iniciais dos gestores do curso de formação sobre as avaliações externas em larga escala; (ii) observações etnográficas realizadas durante as aulas do curso, por estudantes e professores responsáveis pelo curso, para analisar as interações desenvolvidas durante as aulas; e (iii) questionário de avaliação, aplicado ao final do curso, para mapear e analisar as reflexões dos gestores sobre as avaliações em larga escala. A figura abaixo ilustra os momentos em que aconteceram cada etapa.

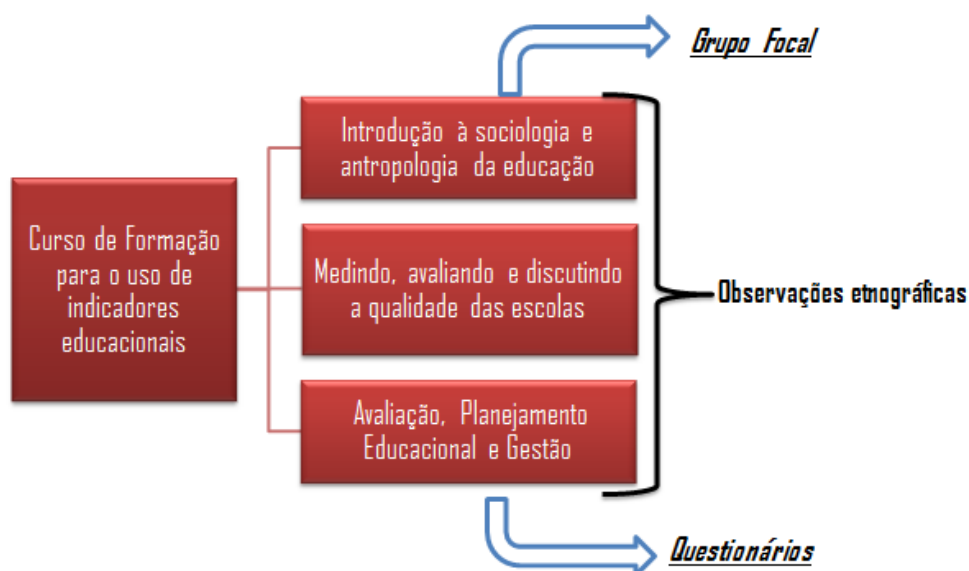


Figura 2: Metodologia do curso

Os grupos focais foram realizados no primeiro encontro com os gestores. Devido ao número de pessoas participantes, os gestores foram divididos em dois grupos focais

com oito a dez pessoas em cada um deles. Os grupos focais foram gravados em áudio e todos os participantes estavam cientes da gravação. De acordo com Kind (2004) o grupo focal é um procedimento de coleta de dados, no qual o pesquisador tem a oportunidade de ouvir a vários sujeitos ao mesmo tempo, além de ser possível observar as interações dos mesmos no processo grupal.

Os grupos focais foram realizados antes do início das aulas para que pudéssemos mapear as percepções dos gestores sobre seus conhecimentos teóricos e técnicos das avaliações externas em larga escala. Para a realização dos grupos focais foi estabelecido um roteiro para nortear e organizar toda a discussão, e assim contemplar aspectos mais específicos sobre compreensão, uso e reflexões dos sistemas de avaliação em larga escala.

O primeiro momento deste roteiro foi um “quebra gelo”, que consistia em uma apresentação dos participantes, indicando também o nome das escolas que trabalhavam; o(s) segmento(s) série/ano que sua escola atendia e uma suas opiniões sobre as iniciativas de avaliação do MEC e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

A segunda seção do roteiro abrangia questões relacionadas ao conhecimento dos gestores sobre as avaliações externas em larga escala. A terceira seção era composta por questões que buscavam mapear as experiências dos gestores com as avaliações externas, quais avaliações estes estavam familiarizados, quais avaliações suas escolas participaram, etc.

A quarta compreendia questões que tratavam da relação entre o desempenho nas avaliações e o cotidiano escolar e se os resultados obtidos nestas avaliações refletiam a realidade educacional da escola. A quinta seção era composta por questões que abordavam as possíveis consequências das avaliações externas no cotidiano escolar, e se com a presença das mesmas houve alguma mudança no trabalho desenvolvido pelo gestor e pelo professor. A sexta e última seção do roteiro retomavam algumas questões do primeiro item, questionando as opiniões dos gestores em relação às avaliações externas em larga escala. Porém, nesta seção, eram questionadas, por exemplo, as opiniões dos gestores sobre a divulgação dos resultados e as metas estabelecidas para cada escola.

As observações etnográficas aconteceram durante as aulas dos três módulos como na figura 2, realizadas por professores e alunos bolsistas do curso, descrevendo

falas e interações dos gestores durante o debate sobre os sistemas de avaliação em larga escala.

No final das aulas foram aplicados questionários com uma auto avaliação do gestor e uma avaliação do curso. O questionário foi dividido em quatro partes. As três primeiras partes com perguntas relacionadas aos três módulos realizados no curso. A ultima parte do questionário foi dedicada para uma auto avaliação aberta, onde o gestor pôde expor sua reflexão sobre o curso, sugestões ou opiniões.

CAPÍTULO III- CURSO DE FORMAÇÃO COMPREENSÃO E USO DE INDICADORES EDUCACIONAIS

O curso de formação “Compreensão e uso de indicadores educacionais” estava inserido no projeto maior Observatório Educação e Cidade. Foi desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais – LaPOpE, da Faculdade de Educação/UFRJ.

O curso possuía como proposta central oferecer aos gestores educacionais da rede municipal do Rio de Janeiro, conhecimentos teóricos e técnicos sobre os sistemas de avaliação em larga escala, além de explorar os possíveis usos pedagógicos das avaliações externas e de seus indicadores de qualidade no cotidiano escolar. Foi divulgado a partir de um edital publicado no Blog do Observatório Educação e Cidade, possuindo um formulário de inscrição para a candidatura dos gestores. A solicitação para a participação do curso foi feita mediante o preenchimento deste formulário em conjunto com o currículo e carta de intenções, enviados para o e-mail do Observatório Educação e Cidade. Após o envio da candidatura cada gestor² recebeu um número referente à sua inscrição. O resultado foi divulgado pelo Blog e por e-mail.

O curso foi realizado entre os anos de 2012 e 2014, formando ao total cinco turmas de gestores, sendo uma a cada semestre, formando um total de 85 gestores. Para este trabalho, analisarei a turma do segundo semestre de 2013, que teve duração de 3 meses com aulas que aconteciam todas as quintas-feiras durante quatro horas. A escolha dessa turma se deu pelo meu interesse de analisar as perspectivas dos sujeitos

²Como requisito para os candidatos da turma do segundo semestre de 2013 foi solicitado que, no ato da inscrição, os mesmos estivessem em atividade na rede municipal do Rio de Janeiro, fossem gestores na rede e tivessem disponibilidade de doze horas semanais, sendo quatro para aulas presenciais e oito para a elaboração de atividades orientadas.

participantes do curso de formação sobre os sistemas de avaliação, após minha participação como bolsista do curso nessa mesma turma.

O curso no segundo semestre de 2013 disponibilizou dezoito bolsas. Houve a possibilidade de participação de gestores sem bolsa durante o curso; eles poderiam aguardar em uma fila de espera; caso houvesse alguma desistência ou alguém excedesse o limite máximo de faltas, a bolsa seria cedida para o próximo da fila. A turma era composta por 20 gestores sendo: (i) 12 diretores, (ii) 2 diretores adjuntos; e (iii) 6 coordenadores pedagógicos. Todos os participantes eram do sexo feminino.

Quanto à organização do curso, ele foi dividido da seguinte forma: (i) realização de dois grupos focais no primeiro dia de aula com os gestores, (ii) três módulos de estudos, que serão descritos durante este capítulo; e (iii) fechamento do curso com aplicação de um questionário de auto avaliação e avaliação do curso. Durante os módulos de estudos do curso, os gestores receberam as leituras necessárias para cada aula.

O primeiro módulo do curso *“Introdução à sociologia e a antropologia da educação: do estranhamento do cotidiano da escola à noção de eficácia escolar”* foi um módulo que teve como objetivo central problematizar as representações de senso comum sobre as escolas, os sistemas educacionais e os sujeitos que integram a escola. O objetivo era construir um olhar relativizador sobre estas temáticas a partir de questionamentos de perspectivas sobre a escola já naturalizadas pelos gestores participantes. Neste primeiro módulo foram trabalhados os seguintes textos durante as aulas:

Tabela 1: Bibliografia do módulo I

Leitura bibliográfica	Resumo do artigo
VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. <i>Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, pp 122-134.	O trabalho faz uma reflexão sobre premissas e dogmas da comunidade acadêmica, discutindo, com base em experiências pessoais, que o envolvimento inevitável entre o pesquisador e seu objeto de estudo não constitui um defeito ou imperfeição em seu trabalho.
NOGUEIRA, M. A. (1995). A sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. <i>Caderno de Ciências Sociais</i> , Belo Horizonte, v. 4, n 6, p. 43- 66.	O artigo analisa as principais pesquisas, bases teóricas e as principais críticas levantadas pela sociologia da educação após o final da II Guerra Mundial.
NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Mari Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e	O artigo analisa as principais pesquisas educacionais, bases teóricas, e as principais críticas levantadas pela sociologia da educação após o final da II Guerra Mundial.

contribuições. <i>Educ. Soc</i> [online]. 2002, v. 23, n. 78, pp. 15-35.	
SAMMONS, P. As características-chaves das escolas eficazes. In: BROOKE & SOARES (ORGS). <i>Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias</i> . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.	O artigo destaca as contribuições, e aponta alguns limites da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. O trabalho faz análises e reflexões de Bourdieu sobre a relação entre herança familiar e desempenho escolar, e sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

O segundo módulo “*Medindo, avaliando e discutindo qualidade das escolas*” teve como objetivo auxiliar os gestores na compreensão da lógica dos indicadores construídos com base nas avaliações em larga escala. Também promoveu a problematização dos critérios de medição e quantificação dos fenômenos educacionais. Após isto, em um segundo momento, de forma mais específica, foi abordado: o desenho do Sistema de avaliação da educação básica (Saeb); o objetivo pelo qual foi criado; suas possíveis possibilidades e limites, além de trabalhar a compreensão dos cálculos que geram os resultados dos indicadores das avaliações externas do Saeb. Neste módulo, foram trabalhadas as seguintes leituras durante as aulas:

Tabela 2: Bibliografia do módulo II

Leitura bibliográfica	Resumo do artigo
KERLINGER, F. (2003) <i>Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais- um tratamento conceitual</i> . EPU: São Paulo.	O objetivo do artigo é auxiliar na compreensão da abordagem, o pensamento e os métodos da ciência e da pesquisa científica.
CANO, I. (2004) <i>Introdução à Avaliação de Programas Sociais</i> . FGV: Rio de Janeiro.	O livro foca a avaliação de programas sociais, dando ênfase na área educacional. Partindo da reflexão de que os programas sociais na área da educação possuem como objetivo a intervenção na melhoria nos resultados escolares de crianças.
FRANCO, Crespo. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N e FRANCO, C (org) <i>Avaliação da Educação Básica</i> . Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004, p 45-63.	O texto analisa a relação entre as avaliações em larga escala e as políticas educacionais brasileiras. Penas, especificamente, nas contribuições que as políticas de avaliação em larga escala podem oferecer para as políticas educacionais em geral.
CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. <i>Meta: Avaliação</i> , Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-282, set/dez, 2009.	O artigo analisa os quinze anos de institucionalização dos sistemas de avaliação. Apresenta um panorama geral sobre os sistemas de avaliação educacional básica no Brasil. E por fim descreve o Sistema Estadual de Avaliação de Rendimento da Educação de São Paulo/ SARESP.
FONTANIVE, N. (2005). O uso pedagógico dos testes. In: Souza, A. M. (org.) <i>Dimensões da avaliação educacional</i> . Rio de Janeiro: Editora Vozes, p.139-173.	O trabalho faz uma reflexão sobre a popularização do uso das avaliações em larga escala, além de analisar as habilidades descritas no Saeb para a quarta série do ensino fundamental.
FERNANDES, R. Qualidade da educação:	O artigo apresenta o debate sobre a qualidade da educação. Aponta a necessidade de indicadores objetivos

avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. (org.) <i>Educação Básica no Brasil</i> . Ed. Campus, 2009.	para analisar as questões e aponta a pertinência do estabelecimento de metas exequíveis para os sistemas educacionais.
--	--

O terceiro módulo “*Uso de indicadores educacionais para planejamento educacional e escolar*”, teve como objetivo abordar a relevância do planejamento e análise dos problemas sobre os quais se deseja intervir. Também discutiu como os Indicadores educacionais gerados pelas avaliações externas em larga escala podem se tornar instrumentos importantes para a gestão do planejamento e possíveis tomadas de decisão.

Tabela 3: Bibliografia do módulo III

Leitura bibliográfica	Resumo do artigo
HUERTAS, F. “A primeira pergunta: como explicar a realidade?” In: <i>Entrevista com Carlos Matus – O método PES</i> . São Paulo, FUNDAP, 1996.	O artigo é uma entrevista com um dos mais conhecidos especialistas em planejamento na América Latina, Carlos Matus.
COSTA, J. A. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. <i>Educ. Soc.</i> , Campinas, vol 24, n.85, p. 1319-1340, dezembro 2003.	O texto, a partir de exemplos de projetos educativos em outros países com contextos geográficos, como Portugal, trabalha a construção de projetos educativos na escola.
HUERTAS, F. “A terceira pergunta: como tornar viável o plano necessário?” In: <i>Entrevista com Carlos Matus – O método PES</i> . São Paulo, FUNDAP, 1996.	O artigo é uma entrevista com um dos mais conhecidos especialistas em planejamento na América Latina, Carlos Matus.

CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos as percepções dos 20 gestores que participaram do curso de formação compreensão e uso dos indicadores educacionais no segundo semestre de 2013. A análise foi organizada em três momentos: no início do curso, durante e ao final do curso. Buscamos compreender se houve mudanças de perspectivas e percepções do início do curso ao final.

4.1 - As percepções dos gestores no início do curso

Durante a realização dos grupos focais, foi possível mapear percepções e argumentos iniciais por parte dos gestores, em relação aos sistemas de avaliação externa em larga escala. Antes de apontar tais percepções, descrevemos os perfis dos gestores

participantes do curso e seus posicionamentos em relação às avaliações externas em larga escala.

4.1.1 Perfis dos cursistas e seus posicionamentos iniciais

Ao total foram 20 gestores participantes, sendo: (i) 12 diretores, (ii) 2 diretores adjuntos; e (iii) 6 coordenadores pedagógicos. Na tabela 4 descrevemos sua formação e o cargo que exercem nas escolas em que trabalham. Inicialmente, foi possível observar que: (i) dezesseis gestores possuem graduação em educação; (ii) quatro gestores não possuem graduação em educação; e (iii) treze gestores possuem pós em educação.

Tabela 4: Perfis dos cursistas

³ Gestores	Cargo	Formação
Agnes	Diretora	Graduação em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa e pós-graduação em administração e supervisão escolar
Amanda	Diretora	Graduação em pedagogia e cursando pós-graduação em gestão educacional e políticas públicas
Antonella	Diretora	Bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas; mestrado em Zoologia e pós-graduação Lato Sensu <i>em Gestão Escolar</i>
Ana Carolina	Diretora	Bacharelado e licenciatura em História e pós-graduação (especialização em História do Brasil)
Ariane	Diretora	Bacharelado e licenciatura em psicologia e pós-graduação em psicopedagogia
Camille	Diretora	Graduação em pedagogia
Clarisse	Diretora adjunta	Bacharelado e licenciatura em História
Célia	Diretora	Licenciatura em Matemática e pós-graduação (especialização) em supervisão escolar
Diana	Coordenadora pedagógica	Licenciatura em Educação Física e pós-graduação Lato Sensu <i>em Educação Física escolar</i> .
Elionor	Diretora	Licenciatura em Pedagogia e cursando Pós Graduação em Administração Escolar
Emília	Diretora	Licenciatura em pedagogia e Pós-graduação (mestrado) em Educação
Laís	Coordenadora pedagógica	Licenciatura em Pedagogia
Lucília	Diretora	Bacharel em psicologia, pós - graduação em Administração Escolar e MBA em Gestão Empreendedora na Educação
Marília	Diretora	Bacharel e licenciada em Letras Português/Alemão em pós-graduação (Lato-sensu) em Administração e Planejamento da Educação.
Melissa	Coordenadora	Licenciatura em pedagogia e pós-graduação

³ Os nomes dos gestores são fictícios.

	pedagógica	(Lato-sensu) em Educação de Jovens e Adultos
Milena	Coordenadora pedagógica	Licenciatura Plena em Pedagogia
Ruth	Diretora adjunta	Licenciatura em Português e literaturas de língua portuguesa e Pós- graduação em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em espaços escolares
Talita	Diretora	Licenciatura em Pedagogia anos iniciais
Teodora	Coordenadora pedagógica	Graduação em psicologia, licenciatura em pedagogia e Mestrado em Psicologia Clínica
Ticiane	Diretora	Licenciatura em Ed. Física

A próxima tabela descreve informações quanto ao posicionamento dos gestores em torno das avaliações externas. Estes posicionamentos foram feitos com base nas falas dos cursistas durante a realização dos grupos focais, que serão apresentados posteriormente.

Tabela 5: Posicionamento dos cursistas- grupos focais

Gestores	Posicionamento
Agnes	Contrária
Amanda	Contrária
Antonella	Favorável
Ana Carolina	Contrária
Ariane	Neutra
Camille	Neutra
Clarisse	Favorável
Célia	Favorável
Diana	Contrária
Elionor	Contrária
Emília	Favorável
Laís	Favorável
Lucília	Favorável
Marília	Contrária
Melissa	Favorável
Milena	Contrária
Ruth	Contrária
Talita	Contrária
Teodora	Neutra
Ticiane	Contrária

Com base na segunda tabela, é possível observar que entre os 20 gestores cursistas: (a) sete gestores são favoráveis às avaliações externas; (b) dez são contrários e; (c) três são neutros. Já de início, é possível observar que a composição da turma de 2013.2 é de maioria contrária às avaliações. Porém, durante os grupos focais, foi possível observar que não há uma negação total dos sistemas de avaliação externa em

larga escala por parte dos gestores. Há momentos, durante os grupos focais, que os mesmos descrevem a importância das avaliações externas na compreensão geral da instituição escolar que dirigem.

Os gestores considerados neutros foram cursistas que pouco se manifestaram durante os grupos focais e que quando se pronunciavam não ficava claro seu posicionamento em torno da temática.

4.1.2- Percepções durante os grupos focais

A partir das interações dos cursistas, durante os grupos focais foi possível mapear argumentos e percepções relacionadas aos sistemas de avaliação externa em larga escala.

A primeira percepção que observamos foi a **estigmatização do corpo discente**. Os gestores que se manifestaram contrários às avaliações tendem a explicar o mal resultado da escola nas avaliações externas estigmatizando o alunado que recebem. Elas acreditam que o perfil socioeconômico da família é o fator determinante para um bom desempenho do aluno na escola. As falas das gestoras exemplificam a estigmatização do corpo discente associando-o ao mal resultado da escola:

Ticiane: “Minha escola é assim, uma escola de itinerantes, que tem um grande número de filhos de porteiros, que vem lá do Nordeste” (diretora)

Diana: “Por mais que a escola possa ajudar, você sabe que os alunos que são da classe dominante, são aqueles que vão se dar melhor na escola, são os mais inteligentes os melhores, têm bagagem, que possuem a família presente e que vão se superar.” (coordenadora pedagógica)

Nos relatos destacados, as gestoras indicam características das famílias que podem influenciar nos resultados da escola. A diretora Ticiane, por exemplo, justifica o baixo IDEB da sua escola devido os alunos que são filhos de famílias nordestinas. Segundo ela, sua escola recebe muitos alunos que entram e saem da escola para retornarem ao Nordeste. Ela acredita que por este motivo, a evasão em sua escola é alta e, conseqüentemente, seus indicadores de qualidade nas avaliações externas tendem a ser baixos.

A coordenadora pedagógica Diana, em sua fala, faz associação do desempenho escolar dos alunos ao nível socioeconômico de sua família. Justificando que os alunos

oriundos de famílias com maior nível socioeconômico tendem a ter um melhor desempenho na escola, pois possui uma família mais presente diferente das dos demais alunos.

O segundo tipo de percepção contrária às avaliações externas que mapeamos durante a realização dos grupos focais está relacionado à **ausência de conhecimentos técnicos dos indicadores e das avaliações externas de larga escala** por parte dos gestores. Ou seja, não há uma apropriação concreta por parte destes profissionais da educação sobre os cálculos e informações que são utilizados para a construção dos indicadores educacionais.

Mediadora: Essas avaliações, elas produzem índices, vocês sabem o que significam? Como são calculados estes índices? Vocês fazem ideia?

Elionor: É... Alguns eu já vi. A ideia nós temos. Mas eu não sei não. (diretora)

Amanda: Não, não sei. (diretora)

Agnes: Não faço a menor ideia. (diretora)

Talita: Confesso que eu não entendo... (diretora)

Antonella: Que leva em consideração o índice, não leva só a nota da prova, tem evasão escolar, fluxo né? Reprovação. Aprovação e reprovação, então a gente sabe que não é só nota da prova que é considerada. Agora qual o peso de cada um, qual a fórmula que faz... Isso eu não tenho a menor ideia... (diretora)

As gestoras, no início do curso, indicaram não ter nenhum conhecimento sobre a construção dos índices ou ter conhecimentos técnicos superficiais, como é o caso da diretora Antonella. Seu conhecimento técnico sobre os indicadores é limitado, na medida em que a mesma “não faz a menor ideia” de como as informações sobre fluxo e desempenho são incorporadas aos cálculos e quais fórmulas são utilizadas para gerarem os indicadores.

Além das dúvidas sobre o cálculo que produz os indicadores, houve momentos, durante os grupos focais, nos quais os gestores apresentaram dúvidas sobre quais avaliações são consideradas internas ou externas.

Mediadora: aproveitando que vocês estão falando deste conhecimento acerca das avaliações, queria saber de vocês com quais avaliações vocês estão mais familiarizadas? [...]

Marília: Você tá falando... (diretora)

Mediadora: Das avaliações externas.

Marília: Prova Rio, Prova Brasil...

Mediadora: E de que forma vocês se familiarizaram?

Diana: Tá entrando as provas da rede aí (coordenadora pedagógica)

Ticiane: Olha, da rede não. Elas são internas né? [...] (diretora)

Marília: São externas...

Clarisse: Externas tem a Prova Rio e a Prova Bimestral. (diretora adjunta)

Ana Carolina: As avaliações externas. (diretora)

Clarisse: Prova Rio e a Prova Brasil.

Diana: É a prova da rede eles mandam uma apostila para gente e mandam uma avaliação.

Ao mesmo tempo em que os gestores descreviam suas dúvidas e desconhecimentos sobre os aspectos técnicos das avaliações externas e de seus indicadores, os mesmos mostraram **expectativas de apropriação do conhecimento técnico sobre os sistemas de avaliação externa no curso**. Tal percepção foi mapeada em ambos os grupos focais, o que demonstra expectativas dos gestores em compreenderem sobre tal temática e sua utilização no cotidiano escolar.

Ticiane: Uma grande questão [em relação à leitura dos indicadores e dos boletins da Prova Brasil], é por isso que eu vim, eu fiquei feliz de ter sido, porque agora eu acho que agora finalmente eu vou desvendar o mistério, porque... Este curso veio assim como uma luva. Eu fiz minha inscrição. A minha inscrição foi a número 1 ou 2 para você ter uma ideia. AAAAA [gritos] não! Pelo amor de Deus, minha inscrição tem que ser escolhida, tenho que acabar com essa agonia na escola, porque é uma angústia, quanto tá para sair o índice, já saiu o índice? Liga pra CRE. Ai, eu, gente, calma, ai, eu, gente pelo amor de Deus.” (diretora)

Marília: Como a gente vai explicar isso para uma pessoa, se nem a gente entende direito? Por isso estou aqui. (diretora)

Porém, mesmo com tais expectativas de aprender com o curso sobre as avaliações externas, observamos que gestores de posição contrária tendem a deslegitimar as avaliações. Segundo os mesmos, as avaliações não conseguem descrever e nem representar a totalidade das suas escolas, pois estas não levam fatores socioeconômicos, de localidade das escolas e fatores estruturais em consideração.

Nesse trabalho, estamos classificando esse tipo de percepção da especificidade da realidade e identidade das escolas como uma percepção associada a visões particularistas sobre as escolas em que as gestoras trabalham. Nesta percepção, os gestores consideram que os dados das avaliações e de seus indicadores não representam a qualidade da sua escola, visto que os resultados não levam em consideração e não descrevem as situações sociais de cada escola.

Ticiane: “Não é levado em conta [questões específicas das escolas]. É fria [porque não considera as especificidades da escola], como faz a sua, faz na de todo mundo. Então é isso que a gente lá fica muito chateado”. (diretora falando dos indicadores)

Diana: Não pode ser igual né! (coordenadora pedagógica)

Ticiane: Não pode ser igual!

Diana: A escola perde a identidade. Quando você iguala a todas.

Marília: “Você vai igualar uma coisa que não é igual, não pode ser igual e a gente estuda isso o tempo inteiro né? Não é igual, então essas escolas têm suas particularidades, suas especificidades, e a gente não pode tratar elas da mesma forma...” (diretora)

Porém, tal percepção não foi um consenso entre os cursistas, havendo tensões entre eles. Nas falas transcritas abaixo de três gestores, é possível observar a presença desta tensão. A coordenadora pedagógica Milena argumenta que mesmo que as avaliações sejam elaboradas por profissionais da educação, estas não conseguem pontuar a realidade de cada escola.

Já as diretoras Antonella e Clarisse argumentam que as avaliações são instrumentos importantes para a compreensão, de forma geral, da educação brasileira. A diretora adjunta Clarisse pontua ainda a importância de uma padronização, para que assim os alunos tenham o direito de aprender conteúdos referentes ao seu ano escolar.

Milena: “Por mais que tenha as pessoas que elaboram estas provas, né? São pessoas da área de educação, foram professores de sala de aula e tudo mais, mas eu acho que cada vivência é uma vivência, cada escola tem a sua própria realidade, então generalizar em torno de um índice com uma avaliação é uma questão muito difícil [...]” (coordenadora pedagógica)

Antonella: “Bem, eu gostaria de dizer que eu acho importante que haja uma avaliação, eu acho necessário que haja de alguma forma [...] Mas eu acho importante ter uma avaliação que a gente realmente consiga observar como as escolas no geral estão indo.” (diretora)

Clarisse: “Eu acho interessante, eu acho que você tem que ter uma forma de padronizar a rede, de ter como saber quando uma escola, na verdade os professores entravam na sala de aula muitas vezes e quase que faziam o que queriam né? É claro que tinha o coordenador pedagógico, mas ele tinha ali uma autonomia total, né? E isso aí com as avaliações externas restringiu, né? Eu acho a autonomia pedagógica até agora, eu acho que é uma das pautas né? Não estou dizendo assim que o professor ele tem que atingir as metas; eu acho que as avaliações externas elas servem para ter um parâmetro para o professor trabalhar, eu não sou contra, nem quando eu era professora, naquela época não tinha, não existia esse tipo de avaliação e eu me ressentia, às vezes a gente tinha três professores trabalhando sexto ano cada um dentro de um conteúdo de história, um estava no Egito, outro estava na Grécia, fazendo linha do tempo; então a gente não tinha um trabalho assim, fica difícil você convencer o colega a trabalhar aquele conteúdo assim, ainda mais você não ter coordenador de disciplina, você tem o coordenador geral.” (diretora adjunta)

As percepções mapeadas neste primeiro momento mostram que os gestores possuem argumentos e posições baseadas na experiência prática do cotidiano escolar, e no que eles classificam como “realidade específica de cada escola. Há porém discordâncias entre eles, o que nos mostra uma certa tensão e divergências ao pensarem sobre as avaliações externas. Os gestores de posicionamento favorável argumentam que as avaliações são instrumentos importantes para a gestão. Já os gestores de posição contrária as avaliações, acreditam que as mesmas não são a melhor forma de compreender a realidade das escolas.

Após a realização dos grupos focais, os gestores participaram das aulas do curso. A seguir descreveremos os encontros e as mudanças de perspectiva ocorridas durante os três módulos do curso.

4.2 Os encontros e as mudanças de perspectiva dos gestores durante o curso

Durante a realização dos três módulos, mapeamos e analisamos as percepções dos gestores com base em observações etnográficas. Nesta etapa do curso, não realizamos gravações, sendo assim os dados coletados nesta análise estão fundamentados em observações realizadas pela equipe responsável pelo curso de formação.

No início do primeiro módulo do curso, observamos que uma parte dos cursistas possuíam opiniões e argumentos sobre os sistemas de avaliação de larga escala, baseados em vivências da prática de ensino e do senso comum. Eles não apresentavam reflexões mais aprofundadas sobre as avaliações externas e suas escolas. Havia, inclusive, um conjunto de **opiniões que eram apresentadas de maneira independente de qualquer reflexão por parte dos gestores.**

Podemos citar como exemplo a seguinte situação – relatada em diário de campo - que aconteceu durante as aulas:

“A coordenadora pedagógica Diana, durante o um exercício do módulo 1 de sociologia e antropologia, sobre relativização da escola, disse que o IDEB não reflete a realidade da sua escola e nem o cotidiano escolar dela. Já que não a descreve do ponto de vista social. A diretora Ana Carolina, neste momento, levantou a mão e disse que, como professora, ela sempre foi contra os indicadores e avaliações, porque, segundo ela, estes instrumentos não mapeiam a escola e que acredita ainda que as avaliações não querem avaliar ao aluno, mas sim o professor e seu trabalho pedagógico” (caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

O discurso, por parte dos cursistas sobre as avaliações externas em larga escala, demonstra uma não compreensão dos objetivos das avaliações e uma interpretação baseada no senso comum. Um exemplo desse processo ocorre quando a diretora Ana Carolina diz que o objetivo das avaliações externas é avaliar o trabalho do professor, e não ao aluno. Este argumento não condiz com o objetivo descrito nos documentos oficiais sobre os sistemas de avaliação externa em larga escala, que tem como objetivo monitorar a educação e a partir dos dados coletados criar políticas públicas que visem

melhorar a qualidade educacional. Logo, nem o aluno individualmente e nem o professor individualmente são avaliados. Esse não é o propósito de nenhuma avaliação em larga escala.

Foi possível observar também **dificuldades de relativização da própria atuação na escola** pelos gestores. Durante suas falas, os mesmos não relativizam seus papéis como profissionais da escola. Por isso, tendiam a pensar as escolas como “suas escolas”. Não havia uma compreensão entre os gestores de que a escola é uma instituição que se encontra incorporada à rede municipal de ensino, e que, portanto precisa de uma padronização e regulação.

Um exemplo, que descreve esta percepção, é a fala da diretora Ruth, durante uma das aulas do módulo I.

“Segundo a mesma, o quinto ano do ensino fundamental não reflete a realidade da sua escola, já que os alunos matriculados neste ano escolar são alunos remanejados de uma outra escola que não possui o quinto ano do ensino fundamental. Sendo assim este aluno ao ser avaliado, ele estará refletindo o que aprendeu na escola anterior e não na sua. E que, por este motivo, ela se preocupa mais em garantir a base do conhecimento para os anos subsequentes, pois estes alunos serão avaliados no nono ano do ensino fundamental”.(caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

É possível observar, na descrição do relato acima, que para a diretora Ruth, os resultados nas avaliações externas dos alunos do quinto ano do ensino fundamental, não refletem a realidade da sua escola. Por serem alunos remanejados de escolas que não prosseguem o ciclo, o desempenho destes alunos no quinto ano do ensino fundamental, segundo a diretora, estaria refletindo o conhecimento adquirido nas escolas anteriores e não da sua. Com isto, à diretora Ruth diz se preocupar em garantir a base do conhecimento para as turmas após quinto ano, e assim obter um bom resultado de desempenho nas avaliações externas no nono ano do ensino fundamental.

Neste relato fica evidente que a ideia de que as escolas estão incorporadas em uma rede de ensino, e que por tanto, há uma continuidade de conhecimento entre elas, não é algo que parece estar claro na fala dos gestores.

Além disso, há uma compreensão entre os gestores, que após a verificação de um mal desempenho nas avaliações externas, nas turmas do último ano da escola, os gestores tendem a concordar que não há nada que possa ser feito para ajudá-los já que isto será um “problema” para a próxima escola.

“A diretora adjunta Clarisse, durante o módulo I, relatou que ela e os professores da sua escola até observam a dificuldade dos alunos que estão no último ano escolar, mas como os mesmos não vão continuar em sua escola, não há como realizar qualquer trabalho com ele para sanar suas dúvidas e defasagens”.(caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

O segundo módulo do curso, *Medindo, avaliando e discutindo qualidade das escolas* tinha dois objetivos principais. O primeiro era apresentar a lógica das medidas de grande escala das avaliações externas. O segundo, problematizar a possibilidade de medir e quantificar os fenômenos educacionais. Nesse módulo, observamos uma **Surpresa com o desenho técnico das avaliações e as possibilidades de uso pedagógico pelos gestores.**

Esse tipo de percepção foi mapeada nas aulas, durante as explicações sobre a organização dos sistemas de avaliação externa. A configuração das questões dos testes padronizados, além das explicações sobre os cálculos que geram os indicadores e os locais na internet onde se encontram as informações e dados relacionados aos resultados causavam muitas surpresas. A coordenadora pedagógica Laís, após a explicação de que os dados e informações das avaliações externas e seus indicadores são de domínio público, levantou a mão e perguntou se teria como ela ver o índice de evasão da sua escola. Após a primeira pergunta, questionou se o índice de fluxo ia de 0 a 1, e se quanto mais próximo do um significava que o resultado era melhor. Após a explicação da professora do módulo, de que quanto mais próximo do 1 maior é o índice de reprovação, a coordenadora pedagógica Laís disse, em voz baixa, que nunca iria conseguir entender estes índices.

No segundo módulo, percebemos mudanças de perspectivas entre os gestores. Após compreenderem as questões técnicas do desenho das avaliações externas, incluindo as informações e dados que os indicadores e seus boletins produzem, os cursistas, até os que inicialmente durante os grupos focais se posicionaram contra as

iniciativas das avaliações externas, começaram a perguntar, durante as aulas, sobre formas de utilizarem estes dados e informações para melhorar os indicadores de suas escolas.

Com base nestas mudanças de perspectivas dos gestores e o interesse de saber e compreender mais sobre os sistemas de avaliação externa em larga escala, observamos um **desejo de análise da própria escola** por parte dos gestores.

Percebemos que após as questões levantadas pelos gestores sobre aspectos mais técnicos das avaliações, os mesmos começaram, durante as aulas do módulo II, a perguntar sobre como realizar os cálculos e análises utilizando os dados das escolas que trabalham. Observamos este desejo de analisar suas escolas por parte dos cursistas, durante a produção de uma atividade, na qual os mesmos deveriam analisar os desempenhos de cinco escolas da rede municipal de Niterói/RJ⁴, com base nos boletins impressos dos desempenhos das escolas. Além disto, os gestores foram orientados a utilizarem sites para buscar os micro dados educacionais e saberem mais informações sobre cada escola.

Durante o debate sobre as análises das cinco escolas a “diretora Marília, que durante o grupo focal colocou argumentos contrários às iniciativas das avaliações externas em larga escala, pediu à professora do módulo que a ajudasse a ver o desempenho da sua escola nos sites, e os micros dados para poder fazer uma análise de sua escola e compartilhar na sua reunião pedagógica com os docentes da escola. A diretora Ticiane, que estava sentada ao lado de Marília, também perguntou se a professora poderia lhe ajudar a ler os dados sobre a evasão da sua escola e a interpretar seus micros dados educacionais”.(caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

Foi interessante observar que as duas diretoras Marília e Ticiane, ambas contrárias às iniciativas das avaliações externas em larga escala, no primeiro dia de aula do módulo dois, comentaram entre si que estavam esperando ansiosamente o início deste módulo, pois assim, finalmente, compreenderiam os dados dos boletins informativos que recebem, e desta forma poderiam explicar ao corpo discente informações dos indicadores de suas escolas. Durante o último módulo do curso de formação compreensão e uso de indicadores educacionais, cujo principal objetivo era abordar

⁴ Utilizamos as escolas de Niterói como exemplo para os exercícios de análise de dados.

sobre a importância do planejamento escolar e como as avaliações externas e seus indicadores podem ser úteis para sua elaboração, observamos a ausência de planejamento por parte dos gestores. Um dos momentos que podem exemplificar esta afirmação foi a seguinte:

“A diretora Ticiane afirmou que não possui tempo para fazer o PPP, pois conciliar o horário dos professores e o dela é complicado, sendo assim ela acaba finalizando o PPP da sua escola apenas ao final do ano. Em seguida, a diretora Ruth complementou sua fala dizendo que com tanta obrigação burocrática que o gestor tem que cumprir, é muito difícil cuidar da parte pedagógica. E que neste aspecto, a sua escola fica prejudicada.”. (caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

As falas das diretoras indicam que existe uma preocupação em relação ao planejamento escolar, mas devido às diversas atividades burocráticas e dificuldades em reunir todo o corpo docente para a elaboração do PPP, este fica prejudicado e atrasado. Com base nisto entendemos que em alguns casos existe ausência de planejamento, ou então um planejamento que não é realizado em conjunto por gestores e professores.

Além desta ausência de planejamento, mapeamos também que as avaliações externas não estão sendo tratadas como tema no planejamento das escolas. Mas são vistas como objetivo a ser atingido, como a meta final da escola a ser alcançada.

“A diretora Elionor, durante a aula, na qual a professora responsável pelo módulo III estava falando sobre como incorporar as avaliações, sem que as mesmas sejam o objetivo principal do seu planejamento, argumentou que isto é complicado, pois o movimento da escola é se preparar para as avaliações, com simulados, provas, para que assim a escola não tenha um baixo desempenho. Sendo assim, os próprios professores de sala de aula, fazem atividades que sejam próximas aos testes padronizados”.(caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

É possível observar que para a diretora Elionor não pensar nas avaliações externas em larga escala como um objetivo do planejamento escolar não é algo fácil, já que segundo a mesma, o movimento da escola e do corpo docente é se preparar para a

realização destas provas e atingirem as metas estipuladas. Sendo assim, as avaliações externas acabam se tornando objetivo e o foco central de todo o planejamento da escola.

Ao decorrer das aulas sobre planejamento, observamos outra percepção por parte das gestoras em relação a esta temática. Mapeamos as diferentes **compreensões sobre o que é planejar** por parte dos cursistas.

“A diretora Agnes disse que é difícil falar em planejamento coletivo, pois cada um quer acrescentar algo no PPP e não tem como atender a todas as demandas. E agora com as avaliações isso se torna mais alguma coisa para ser inserida no planejamento. A diretora Antonella, a pós a fala da diretora Agnes disse que não concordava com a opinião da colega, para ela um planejamento coletivo, não é inserir no PPP, por exemplo, o que cada um deseja, mas chegar a um consenso sobre o que deve ser trabalhado. Neste momento, os gestores começaram a falar entre si ao mesmo tempo, sobre como planejam em sua escola, houve falas do tipo, na minha escola planejamento coletivo não dá certo, outras como lá na escola só com os professores e nem são todos que comparecem”.(caderno de campo de Mayara de Oliveira Tavares)

Você precisa fechar o debate antes de falar da sequência do trabalho.

Na sequência, analisaremos as percepções dos gestores cursistas ao final dos três módulos, com base no questionário final de autoavaliação e avaliação do curso. O objetivo é saber se após os encontros, houve mudanças de percepções em relação aos sistemas de avaliação externas por parte dos gestores, e se o curso contribuiu para uma melhor compreensão das avaliações externas em larga escala.

4.3 As percepções dos gestores ao final do curso

Antes de iniciar as análises sobre as percepções dos cursistas ao final do curso, gostaria de destacar a última parte do questionário, na qual é composta por uma questão em aberto, que solicita as críticas e sugestões dos gestores, além de suas opiniões. Foi possível mapear posições sobre as avaliações externas em larga escala, e uma mudança nos argumentos apresentados pelos gestores, que até então se colocavam como contrários a estas iniciativas. Cabe ressaltar que na tabela 6 houve: (i) 16 gestores que

responderam ao questionário final; e (ii) 4 gestores que não responderam, pois não compareceram na última aula. Dos 16 gestores, que responderam o questionário, dois cursistas responderam apenas as questões objetivas.

Tabela 6: Posicionamento dos cursistas durante os grupos focais e ao final no questionário de autoavaliação.

Gestores	Posicionamento grupos focais	Posicionamento no questionário
Agnes	Contrária	Não respondeu ao questionário
Amanda	Contrária	Não respondeu ao questionário
Antonella	Favorável	Favorável
Ana Carolina	Contrária	Contrária
Ariane	Neutra	Favorável
Camille	Neutra	Neutra
Clarisse	Favorável	Favorável
Célia	Favorável	Favorável
Diana	Contrária	Favorável
Elionor	Contrária	Não respondeu ao questionário
Emília	Favorável	Favorável
Laís	Favorável	Favorável
Lucília	Favorável	Favorável
Marília	Contrária	Favorável
Melissa	Favorável	Favorável
Milena	Contrária	Favorável
Ruth	Contrária	Contrária
Talita	Contrária	Não respondeu ao questionário
Teodora	Neutra	Neutra
Ticiane	Contrária	Favorável

É possível observar que gestores que inicialmente eram contrários às iniciativas de avaliações externas em larga escala como a diretora Ticiane, a coordenadora pedagógica Marília, mudaram de perspectiva durante o curso nas aulas, e mapeadas ao final com o auxílio do questionário.

Selecionamos falas iniciais de duas gestoras nos grupos focais, durante os módulos e descrições no questionário, que demonstram mudanças de perspectivas.

A primeira gestora que escolhemos foi à coordenadora pedagógica Marília. Esta escolha se deu, pois a mesma, em seu questionário, confirmou que antes do curso ela avaliava seus alunos de forma subjetiva. É possível observar durante o grupo focal e os módulos, argumentos desta gestora que estigmatizam o corpo discente de sua escola.

Na imagem abaixo fizemos um recorte de três falas da coordenadora pedagógica. No primeiro quadro, da esquerda para a direita, há uma fala realizada durante a participação da mesma no grupo focal. A segunda fala foi mapeada durante o segundo módulo do curso e o último quadro representa a escrita da gestora no questionário final, sobre sua autoavaliação.



É possível observar a mudança de percepção e argumento durante estes três momentos. No primeiro, observamos uma estigmatização dos pais dos alunos por parte da gestora, por conta das visões da gestora sobre o nível de escolaridade e o nível socioeconômico dos pais dos alunos. No segundo momento, a gestora argumenta que o foco da avaliação deve ser o aluno, deixando de lado questões relacionadas ao nível socioeconômico do discente e direcionando a sua atenção para a parte do conhecimento. No último momento, observamos uma autoavaliação da gestora, ao dizer que hoje ela se policia mais para não avaliar seus alunos de forma subjetiva.

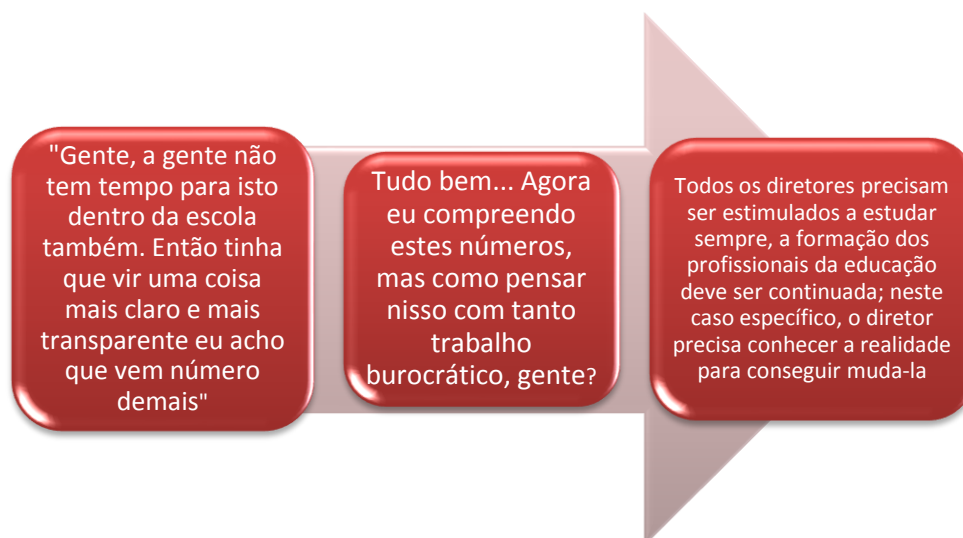
A segunda gestora que escolhemos para demonstrar mudanças de percepções é a coordenadora pedagógica Milena. Decidimos descrever seus argumentos durante as três etapas do curso, devido à sua mudança de concepção sobre as avaliações externas de larga escala.



No primeiro quadro, a gestora descreve que para ela a avaliação externa e seus indicadores são apenas números e que os mesmos não conseguem representar a realidade social da sua escola e suas especificidades. No segundo momento, no módulo III sobre planejamento, a coordenadora pedagógica afirmou que com os boletins das avaliações é possível encontrar dados e informações que podem auxiliá-la no uso pedagógico em seu planejamento. E no terceiro e último momento, a gestora diz que há muitos mitos, folclores em torno da avaliação. Com estes dois exemplos, foi possível observar uma mudança de perspectiva e percepções por parte dos gestores.

É importante destacar que dois gestores com posições iniciais contrárias as avaliações externas em larga escala, continuaram com a mesma perspectiva, porém destacando no questionário que com o conhecimento adquirido no curso sobre os sistemas de avaliações externas, podem argumentar e sustentar suas posições com base nos dados e informações.

Na imagem abaixo, descrevemos três falas da diretora adjunta Ruth que demonstram sua posição em relação às avaliações externas.



No primeiro quadro está representada uma fala da diretora adjunta Ruth durante o grupo focal, na qual ela relata dificuldade de compreender as informações e dados das avaliações externas, dizendo que são números demais e é algo que não é claro e transparente. O segundo quadro é uma descrição a partir de observações etnográficas, na qual a diretora diz que começou a compreender as informações, mas com o trabalho burocrático, que a sua função como diretora exige, não tem como pensar nisto. E no último quadro, no questionário final a diretora afirma que acredita que todos os

profissionais de educação devem dar continuidade nos estudos e aperfeiçoamento, para que assim consiga compreender a realidade da sua escola. Nesta última colocação a diretora retoma ao seu argumento inicial, que as avaliações não descrevem a realidade da sua escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico buscou contribuir para o debate acadêmico sobre os sistemas de avaliação em larga escala, seus testes padronizados e seus indicadores. O trabalho buscou mapear as visões e concepções dos gestores educacionais sobre tal temática, e como vem sendo o processo de consolidação deste instrumento no cotidiano das escolas.

A hipótese inicial era de que haveria uma resistência às avaliações externas em larga escala, baseadas em interpretações particulares de senso comum, além de dificuldades na compreensão dos aspectos técnicos relacionados aos indicadores produzidos pelas avaliações externas por parte dos gestores.

Após as análises dos dados observamos que não houve uma negação total por parte dos cursistas às avaliações externas em larga escala, mas foi possível observar resistências às avaliações, baseadas em interpretações particulares e nas experiências do cotidiano escolar.

Quanto à hipótese inicial, sobre possíveis dificuldades na compreensão dos aspectos técnicos relacionados ao desenho das avaliações e de seus indicadores, confirmamos a presença de dificuldades de entendimento e ainda observamos que à medida que os gestores compreendiam os indicadores, tendiam a mudar suas posições, passando a ser favoráveis às avaliações. Contudo gostaríamos de destacar que o curso não pretendia fazer com que os gestores passassem a ser favoráveis às avaliações. A proposta é que eles compreendessem as justificativas educacionais desse tipo de política e seus aspectos técnicos. O que podemos indicar é que conforme os gestores ampliaram seu conhecimento sobre as avaliações, tenderam a ser mais favoráveis. Porém, conforme fica evidente na tabela 6, houve gestores que permaneceram contrários e também aqueles que continuaram neutros.

Este trabalho teve o objetivo de colocar em foco as percepções dos gestores e descrever suas opiniões e argumentos sobre os sistemas de avaliação. É possível dizer que o curso contribuiu para a construção de um olhar relativizador com relação à escola e ofereceu subsídios para a compreensão das avaliações como ferramentas auxiliares para a gestão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L.; DALBEN, A; FREITAS, L. O IDEB: Limites de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153- 1174, out.-dez. 2013.
- BONAMINO,A; ZÁKIA,S.Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo.
- CANO, I. (2004) Introdução à Avaliação de Programas Sociais. FGV: Rio de Janeiro
- CARVALHO, G.; MACEDO, M.S.A.N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educ. Pesqui.* 2011, vol.37, n.3
- CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-282, set/dez, 2009.
- COELHO, M.I.M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 2008, vol.16, n.59, pp. 229-258.
- FERNANDES, R. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. (org.) *Educação Básica no Brasil*. Ed. Campus, 2009.
- FONTANIVE, N. (2005). O uso pedagógico dos testes. In: Souza, A. M. (org.) *Dimensões da avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p.139-173.
- FRANCO, Crespo. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In. BONAMINO, A.; BESSA, N e FRANCO, C (org) *Avaliação da Educação Básica*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004, p 45-63.
- FREITAS, L.C. *Ciclos, seriação e Avaliação*: confronto de lógica. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L.C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.
- FREITAS, L.C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In: GERALDI, C.G;RIOLFI, C.R; GARCIA, MF. *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf
- KERLINGER, F. (2003) *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais- um tratamento conceitual*. EPU: São Paulo.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.
- CARVALHO, Rosita Edler.
- MORAIS, A. M.; SOUSA, S. Z. A. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, V. 17, n.51, dez. 2012.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Mari Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc* [online]. 2002, v. 23, n. 78, pp. 15-35.

NOGUEIRA, M. A. (1995). A sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Caderno de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 4, n 6, p. 43- 66.

ROSISTOLATO, R; PRADO, A. P. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013.

SAMMONS, P. As características-chaves das escolas eficazes. In: BROOKE & SOARES (ORGS). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, J.F.; Xavier, F.P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013.

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, pp 122-134.